

# Reflexions educatives

## RECONCEPTUALITZAR LA DOCÈNCIA: QUI ÉS EL PROTAGONISTA A L'AULA?

Enric Valls Giménez. Àrea de Psicologia Evolutiva i de l'Educació. URV

Totes les reformes educatives comporten el replantejament de determinats aspectes que configuren el sistema educatiu i el seu funcionament. Les de l'educació bàsica acostumen a incidir sobre l'estructura i ordenació del sistema i sobre la planificació i desenvolupament dels currículums; les de l'educació superior, sobre les formes de la gestió i sobre els ensenyaments i plans d'estudi.

Aquests serien els trets potser més evidents i distintius, als quals acompanyen altres de naturalesa més ideològica i conceptual que, lògicament, també es revisen. Pel que fa a les darreres reformes, es poden recordar, per exemple, l'opció per la comprensivitat, la revaloració dels continguts escolars, el significat de l'eficàcia i la qualitat en educació, l'interès per la resposta educativa adequada davant la diversitat, la consideració de l'avaluació com a element ben integrat al sistema.

### L'interès per la docència i la innovació docent

Un tema recurrent en totes les reformes, objecte igualment de reconceptualització, és el del professorat: el seu estatus, les seves funcions, la seva actuació a l'aula, la seva formació. Així, referint-se a la professió, amb la darrera reforma educativa s'havia difós una bonica definició dels docents com a professionals reflexius, els quals, a més de posseir els coneixements teòrics i procedimentals propis de l'ofici, han de ser alhora perspicaces per copsar el coneixement que surt de les actuacions que duen a terme en cada situació d'ensenyança, per captar el coneixement que aporta la reflexió en l'acció, per aprendre igualment de l'experiència i poder valorar-la. Més recentment, aquesta figura es va completant des d'altres enfocaments que destaquen la importància dels aspectes emocionals, personals i intuïtius de l'exercici professional.

També en el món universitari –en el marc de les reformes per a la confluència dels sistemes en un espai europeu– està quallant darrerament una positiva preocupació per la docència i pels contextos d'aprenentatge dels universitaris. Es tracta d'una preocupació que comença a arribar a un món tradicionalment poc interessat per aquests aspectes –amb anecdotari tràgico-còmic

inclòs quan es discuteix, per exemple, si val i quant val fer docència a la universitat– i que ara sembla introduïda o animada, curiosament, no tant per pedagogs i didactes com per professorat d'altres àrees del coneixement. És com si de sobte el professorat universitari hagués descobert que sap com investigar, com fer gestió, com transferir el coneixement, que sap l'assignatura, però que no sap com ensenyar.

El tema de fons, quan es manifesten preocupacions i entusiasmes per innovar la docència, tant en l'escolaritat bàsica com en la superior, no és altre que la intenció de sortir al pas de la dificultat que suposa acabar d'entendre les relacions entre l'ensenyança i l'aprenentatge, d'entendre la relació particular que s'estableix entre docents i estudiants. S'endevina aquesta inquietud de fons tant en propostes concebudes a partir de projectes fonamentats i elaborats com en altres que sorgeixen de manera més natural, des de l'espontaneïsmes i creativitat pedagògics, des d'il·lusions i exigències personals molt dignes, com les que susciten, per exemple, la utilització de les noves tecnologies, o adonar-se expressament que les habituals formes de docència esdevenen monòtones o poc productives.

Un breu i esquemàtic repàs del que han aportat els estudis i recerca sobre les relacions entre aprenentatge i ensenyança i sobre l'aula com a espai on hi prenen cos permet identificar enfocaments i centres d'interès diversos a l'hora d'explicar aquestes relacions.

### Sobre el protagonisme del professor

Durant alguns temps ha predominat la idea que les qualitats personals o pedagògiques del professor/a explicarien suficientment el rendiment de l'alumnat. En situar-se, per exemple, en el paradigma de la "vocació per la docència" o en el del "professor ideal" hom imagina els docents com a persones escollides (cridades) perquè posseeixen trets de personalitat diferencials en relació amb altres que no els exhibeixen. El rendiment de l'alumnat dependria, llavors, de la capacitat del professor per atreure i liderar la classe; per suscitar motivació amb la seva manera de ser i actuar; del domini que posseeix de la matèria; del grau de credibilitat personal que suscita; de l'afectivitat i prudència amb què acompanya els seus

# Reflexions educatives

actes, etc. Seria exagerat pensar, per exemple, que la distribució dels espais i de les taules i cadires de moltes aules encara reflecteix el fonamental d'aquesta versió, que el que passa a l'aula quasi tot depèn del professor?

Més vigent que l'anterior és una altra explicació de les relacions entre aprenentatge i ensenyança, la que posa en primer pla els comportaments instructius del professor i els mètodes i estils d'ensenyança emprats com a principals responsables dels rendiments de l'alumnat. El docent eficaç, llavors, serà aquell que és capaç de crear i gestionar un bon ambient d'aprenentatge; el que presenta i justifica un bon programa, uns objectius clars; el que supervisa atentament el treball; el que és molt clar i ordenat en les seves exposicions; el que utilitza molts recursos i materials didàctics; el que dóna suficients oportunitats per fer pràctica o aplicació de la teoria, etc. Seria exagerat pensar, llavors, que una gran preocupació, per exemple, per la programació docent, pel domini de noves tecnologies, pel coneixement de nous o alternatius materials didàctics i formes de presentació, o semblants, no podria fonamentar-se en el convenciment que hi ha una relació directa entre les formes d'ensenyar del professor i els resultats de l'aprenentatge de l'alumnat?

Aquestes versions –simples, en definitiva, pels factors explicatius reclamats– concedeixen poca importància a quelcom tan decisiu com és la personalitat i les activitats de cada alumne/a a l'hora d'aprendre. No n'hi ha prou, diu l'experiència quotidiana, amb les ganes particulars d'ensenyar i motivar que pugui tenir el professorat perquè inevitablement l'alumnat tingui ganes d'aprendre; no n'hi ha prou a dissenyar processos d'ensenyança vistosos i efectistes si l'alumnat no els reconeix com a tals i no s'hi deixa influir.

Només l'excessiu optimisme sobre una realitat tan complexa com la docència i l'aprenentatge –escolar i universitari– podria fer creure en els temps actuals que es pot arribar a identificar i concretar una manera ideal d'ensenyar, com si es poguessin aplicar inflexiblement uns principis per a la millora de la docència arreu abstractraient-los de les particulars circumstàncies en què es poden aplicar (la particularitat de les institucions, aules, objectius, continguts que es proposen...), com si es pogués tancar els ulls davant les característiques personals i els processos particulars de l'alumnat que té al davant cada professor.

Més enllà d'aquestes propostes, ja fa algun temps que la investigació sobre la docència i l'aprenentatge a l'aula està assenyalant altres dimensions explicatives d'aquesta relació, de manera que el focus d'atenció ha anat canviant en reclamar i incorporar el paper actiu de l'alumnat i el del context instructiu específic.

## Sobre el protagonisme de l'alumne

D'entre els canvis conceptuals que es troben a la base dels plantejaments que posen més en primer pla el protagonisme de l'alumne per donar raó dels processos que esdevenen a l'aula, es poden citar els següents:

- Passar de pensar que les actuacions i mètodes del professorat influeixen directament sobre l'aprenentatge de l'alumnat, a adonar-se que aquest surt al pas activament d'aquestes influències, relativitzant o confirmant les intencions que el docent palesa amb els seus comportaments instructius.
- Passar de concebre com a poc rellevants, o necessàriament incompletes i insuficients, les aportacions que pugui fer l'alumnat quan es troba en situacions d'ensenyança i aprenentatge de les

## JORNADA sobre INNOVACIÓ DOCENT

PLA ESTRATÈGIC  
DE DOCÈNCIA  
DE LA URV

dimecres  
19 FEBRER

FUNDACIÓ URV  
avinguda Països Catalans, 18  
— sala d'actes —

organitza:  
Vicerectorat de Docència  
i Noves Tecnologies  
adreçada a:  
professorat de la URV

# Reflexions educatives

matèries, a considerar que l'aprenentatge és decididament un procés actiu, personal, constructiu, que depèn, en darrer terme, de les aportacions cognitives, motivacionals, emocionals (els coneixements previs, representacions, expectatives, interessos, destreses i estratègies, atribucions d'èxits i fracassos...) que hi pugui fer l'alumne.

- Passar de definir la figura del professor com a transmissor fidel i clar del coneixement, a caracteritzar-lo més com a ajudant, guia, facilitador d'un procés, el responsable principal del qual és l'altra persona, l'alumne.

És conegut que, a partir de premisses com aquestes, ha sorgit amb força i optimisme el paradigma de l'alumne protagonista i responsable darrer del seu aprenentatge, mentre que el paper del professor es reubicaria amb funcions més de facilitació, d'ajudantia i orientació que, pròpiament, d'intervenció. Així, en el marc de l'ensenyament superior, es podria considerar com una mesura directament relacionada amb aquesta línia el fet de reconèixer explícitament el volum del treball efectiu de l'estudiant (*workload*) com a element configurador del que serà el crèdit europeu. També se situarien a l'emparedat d'aquest enfocament aquelles propostes d'innovació de la docència dirigides a fomentar i assegurar sobretot una activitat significativa de l'alumnat: que es moguin activament i interactivament pel virtual; que es trobin davant situacions de solució de problemes i casos; que tinguin a l'abast materials diversos; que provin alternatives a manuals i apunts de classe; que treballin per projectes; que facin treballs i recerques i comuniquin els resultats, que usin efectivament o simulin l'aplicació de les seves habilitats i competències; que s'impliquin més en l'avaluació dels aprenentatges, etc.

## Més enllà del protagonisme de l'alumne. Un protagonisme compartit

L'enfocament anterior té un risc, tot i la seva potència per promoure canvis. Que només es refereixi a l'aprenentatge de l'alumne, que tot se centri ara en l'anàlisi de l'aprenentatge que fa l'alumne i que deixi desdibuixada la docència.

No és raonable pensar —ni en el cas de l'estudiant universitari!— que el protagonisme el té perquè se li reconeix-exigeix la capacitat de fer els aprenentatges ell tot sol, amb els propis recursos, o perquè no ha de dependre gaire de l'assistència a classe ni de les explicacions del professor. Tot i reconèixer el paper essencial de l'alumnat, no és raonable concedir un paper secundari als docents, perquè les activitats d'ensenyança i les activitats d'aprenentatge no poden ser estudiades per separat, si unes es justifiquen i s'expliquen per les altres.

Per això, tan incorrecte és dir que el protagonisme ha recaigut en el professor o la metodologia usada, com dir ara —anant a l'altra banda— que el protagonista és l'alumne, que l'alumne és el centre del procés d'ensenyament i aprenentatge. Divulgar i acceptar aquest darrer eslògan només hauria de significar que s'està reclamant que hi ha d'haver apropiació individual dels sabers acadèmics per part de l'alumnat perquè una situació instruccional pugui ser considerada valuosa.

Com es pot explicar, llavors, la influència del professor sobre aquesta activitat tan personal que duu a terme l'alumne, com el pot orientar cap a l'apropriació significativa dels coneixements? Per entendre-ho cal un canvi de perspectiva conceptual i atendre més la dada important que el professor no només promou o facilita l'activitat, la participació, la implicació de l'alumne, sinó que l'orienta en una direcció determinada. Això es justifica perquè els sabers escolars i acadèmics —els continguts anomenats bàsics, la teoria i la pràctica, les actituds i les competències professionals...— són elaboracions culturals que l'alumne no pot reconstruir de qualsevol manera, al marge o a distància del que la ciència i l'activitat productiva del coneixement humà actuals proposen.

Des d'aquestes premisses, el focus es posarà ara sobre les situacions, activitats i tasques concretes que duen a terme professor i alumnes entorn d'uns continguts escolars i acadèmics a aprendre. Els estudiants i els professors s'embarquen en unes actuacions conjuntes, amb les quals poder refer al més fàcilment possible un camí ja esbossat. Segons com siguin aquestes interaccions, així serà l'aprenentatge.

Reprement un mode d'argumentar anterior, diríem ara que només l'excessiu optimisme podria fer creure que ja està quasi tot guanyat, per exemple, si s'assegura la suficient incorporació de les noves tecnologies a la vida acadèmica o es virtualitza o semipresencialitza la docència; si s'emmarca el treball de l'alumnat en contextos de simulació, de resolució de problemes, d'aplicació, de descobriment; si s'integren en l'organització de la docència estructures de participació més reduïdes, com els seminaris o tutories; si s'estimula l'autoavaluació i la regulació dels aprenentatges, etc. Això deu ser important com a primer pas en la pràctica docent, però, al nostre entendre, encara no seria això el que justificaria la docència si totes aquestes experiències tinguessin com a objectiu només assegurar la complicitat de l'alumnat.

Pensem que l'important serà, precisament, allò que esdevindrà després d'assegurada la implicació, allò que passa mentre docents i estudiants busquen i *negocien* cara a cara la comprensió dels significats, o fer ben efectives i profitoses sengles intencions d'aprendre i

# Reflexions educatives

ensenyar. Es tracta, per tant, de posar més la mirada sobre la intervenció, sobre les interaccions i actuacions conjuntes en el si de situacions innovadores com les anteriors o com altres; es tracta d'aprofundir en el coneixement i la pràctica d'aquells processos, recursos, estratègies facilitadors, en definitiva, de l'apropiació individual per part de l'alumnat dels sabers específics proposats. Això és potser el més important a considerar en qualsevol situació d'aprenentatge i ensenyança, això és el que orienta en darrer terme la gestió de l'aula, això és el que caracteritza singularment la docència.

Són lògiques, per tant, les nostres reticències a exagerar l'eslògan del protagonisme de l'alumne, i mirar de substituir-lo per un altre més aclaridor com és l'afirmació que es tracta d'un protagonisme compartit entre l'alumne, el professor i les tasques conjuntes que fan sobre uns continguts escolars i acadèmics determinats.

## Conclusions

Està bé que es dissenyin plans per a la millora de la docència –a nivell personal i a nivell institucional– i que siguin, d'entrada, projectes optimistes. Ens atrevim a assenyalar, a continuació, alguns criteris bàsics per orientar-los més i per confiar-hi, a partir del recorregut que acabem de resumir.

- La innovació docent tant a l'educació bàsica com a l'educació superior i universitària s'ha de fonamentar en una concepció determinada sobre el que significa i implica ensenyar i aprendre. Sense repensar i explicitar públicament –i si és com a equip de docents, millor– la concepció que es té de l'aprenentatge i ensenyança, les propostes d'innovació esdevindrien, potser, simples modes passatgeres, solucions puntuals, assaigs.
- Aprendre i ensenyar van junts, i són molts i diversos els factors i processos que sembla que juguen un paper destacat per explicar l'aprenentatge i l'ensenyança. Malgrat això, malgrat la complexitat, han d'analitzar-se i congregar-se com a dues entitats estretament dependents una de l'altra, de manera que qualsevol proposta d'innovació hauria de centrar-se més en la interconnexió dels factors que no en aspectes aïllats.
- Cal redescobrir l'aula i el que hi passa dintre, convertint-ho més en objecte de comprensió i millora. Es tracta d'un escenari on els uns i els altres s'impliquen conjuntament en una sèrie d'activitats a l'entorn d'uns continguts, amb intencions semblants: arribar a coincidir en el significat dels coneixements. Pel que apunten els enfocaments més recents, és important reconèixer i assegurar, per una banda, el fet de la interacció i implicació

conjuntes i, per l'altra banda, aquells processos, recursos i estratègies amb els quals s'intenta facilitar l'apropiació individual per part de l'alumnat dels sabers específics.

- Bona part de les experiències d'innovació docent promogudes en l'àmbit universitari palesen l'interès per assegurar major participació i implicació de l'alumnat. S'hauria d'insistir, també, en les formes de participació conjuntes entre professor i alumnes i com assegurar, per exemple, els intercanvis fluids, la comprensió al més immediata possible del que s'estan dient, el coneixement fiable per part del professor dels estats inicials dels alumnes i de com van canviant les seves idees, que l'alumne noti que se'l *convida* a aprendre... En aquest sentit, un nombre excessiu d'alumnes a l'aula i la poca flexibilitat en l'organització acadèmica sempre seran un obstacle insalvable.
- Pel que fa als recursos i estratègies amb els quals es *negocia* la comprensió compartida dels significats –potser poc coneguts i reclamats encara–, destaca l'ús que fan professor i alumnes del llenguatge, mitjançant el qual s'organitza i concreta l'activitat conjunta que es fa quan un ensenya i altres aprenen a l'aula i mitjançant el qual s'ajuda expressament l'alumne a construir el coneixement. Es tracta d'un àmbit de treball que ha de suscitar més interès.
- Al mateix temps que el recorregut pels diferents enfocaments de la relació entre aprenentatge i ensenyança assenyalen camps concrets d'investigació i innovació, també és fàcil endevinar uns eixos temàtics preferents i unes implicacions concretes de cara a la formació inicial i permanent del professorat.

## Bibliografia consultada

- AA.VV. *El crédito europeo y el sistema educativo español. Informe técnico*. Madrid, 15 de septiembre de 2002 (Esborrany).
- ATKINSON, T. i CLAXTON, G. *El profesor intuitivo*. Ed. Octaedro. Barcelona. 2002.
- COLL, C. *Enseñar y aprender en el contexto del aula*. A COLL, C., PALACIOS, J., MARCHESI, A. (comp.). *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar*. Ed. Alianza. Madrid. 2001. Pàg. 357-386.
- Documentació de la "*Jornada sobre Innovació docent*", organitzada pel Vicerectorat de docència i noves tecnologies de la URV. Tarragona, 19 de febrer, 2003.
- SCHÖN, D.A. *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Ediciones Paidós. Barcelona. 1992.